**ІІ.** **Методологічні основи наукового дослідження: поняття «методології», її рівні та форми.**

Історико-логічний аналіз розвитку педагогіки як науки, практики, мистецтва, специфічної системи соціальних відносин і діяльності призводить до думки про те, що сучасна соціокультурна ситуація і завдання формування особистості вимагають, щоб описом І придбанням цілей керованої соціалізації займався педагог-методолог. *Це необхідно*, по-перше, тому, що сучасна виробничо-практична діяльність ставить часто дуже певні завдання, цілі, які можуть вирішити тільки підготовлені люди. По-друге, нове мислення за своєю суттю методологічно і вимагає від педагогічних, державних і громадських інституцій умінь постановки чітких і певних соціально-педагогічних цілей розвитку сучасного соціуму і особистості в ньому. По-третє, сучасне технологічне суспільство швидко і інтенсивно розвивається і вимагає того ж від освітньо-виховних систем, тобто вимагає стеження за професійним ринком об'єкта, швидкого і систематичного опису властивостей людини, необхідного конкретному суспільству, і оперативного проектування відповідних педагогічних завдань. У широкому сенсі результатом такого технологічного мислення є проект людини, в більш вузькому сенсі – проект фахівця, в якому повинна бути описана і співвіднесена один з одним вся структурно-функціональна сукупність системи особистості в майбутньому людини. На наш погляд, *зазначеними вище обставинами обумовлено виникнення, розвиток, мета і призначення соціальної педагогіки та соціального педагога.*

Основою розробки кожного наукового дослідження є сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів і певна їх послідовність.

Метод (слово грецького походження - шлях до чого-небудь) - у найбільш загальному випадку означає спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність. Науковий метод - це спосіб пізнання явищ дійсності, їх взаємозв'язку і розвитку. Метод як засіб пізнання є спосіб відтворення в мисленні досліджуваний предмет.

Аналізом та вивченням наукових методів займається **методологія** науки.

З одного боку, **методологія** розуміється як певна система методів, які застосовуються в процесі пізнання в межах тієї або іншої науки, тобто методологія розглядається як частина конкретної науки. З іншого боку, методологія виступає як сукупність основних філософських положень, які відображають первинні гносеологічні концепції формування й аналізу наукового знання. В цьому визначенні підкреслюється філософський характер розуміння методології.

У загальному плані розрізняють філософську і спеціально-наукову методологію.

Методологічна основа – це науковий фундамент, з позиції якого дається пояснення основних наукових явищ і розкриваються їх закономірності.

Слово-термін «**методологія**» (від грец. Methodos - дослідження і logos - знання) позначає вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, що застосовуються у будь-якій науці. **Методологія** - це спосіб дослідження явищ, підхід до досліджуваних явищ, планомірний шлях наукового пізнання і встановлення істини.

**Методологія** – це вчення про найбільш загальні принципи, структуру, логічну організацію, методи та засоби пізнання і перетворення навколишнього світу.

Під **методологією соціально-педагогічного дослідження** мається на увазі *вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної соціально-педагогічної діяльності*.

Спочатку **методологія** була неявно представлена у практичних формах взаємин людей з об'єктивним світом. Надалі вона виділяється у *спеціальний предмет раціонального пізнання* і фіксується як *система соціально апробованих правил і нормативів пізнання та дій, які співвідносяться з властивостями і законами дійсності.* Завдання накопичення і передачі соціального досвіду зажадала спеціальної формалізації принципів і приписів, прийомів і операцій, що містяться в самій дійсності.

У XX столітті відбувається швидке зростання методологічних досліджень і тут особливий вплив на розвиток методології накладають – процеси диференціації та інтеграції наукового знання, корінні перетворення класичних і появу безлічі нових дисциплін, перетворення науки в безпосередню продуктивну силу суспільства. Перед суспільством виникають глобальні проблеми екології, демографії, освоєння космосу та інші, для вирішення яких потрібні великомасштабні програми, що реалізуються завдяки взаємодії безлічі наук. Виникає необхідність не тільки пов'язати воєдино зусилля фахівців різного профілю, а й об'єднати різні уявлення і рішення в умовах принципової неповноти і невизначеності інформації про комплексні об'єкті. Ці завдання зумовили розробку таких методів і засобів, які могли б забезпечити ефективну взаємодію та синтез методів різних наук (технічна кібернетика, системний підхід, концепція В. І. Вернадського та ін.).

Якщо раніше *поняття методології* охоплювало здебільшого сукупність уявлень про філософські основи науково-пізнавальної діяльності, то тепер йому відповідає внутрішньо диференційована і спеціалізована область знання. *Від теорії пізнання* методологію відрізняє *акцент на методах, шляхах досягнення істинного і практично ефективного знання*. *Від соціології* науки і науковедення методологія відмінна своєю *спрямованістю на внутрішні механізми, логіку руху і організацію знання*.

**Рівні методології** – *це складна система, в рамках якої між ними існує певна супідрядність*: філософський рівень виступає як змістовна підстава всякого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності.

*Загальноприйнята в сучасній науці типологія* виділяє наступні **рівні методології:**

1-й рівень (вищий) - **філософський рівень**, або рівень філософської методології. Він включає в себе загальні принципи пізнання і категоріальний лад науки в цілому (структурні компоненти), а також всю систему філософського знання (функціональні компоненти);

II-й рівень - **загальнонаукова методологія**, або рівень методології загальнонаукових принципів дослідження. Цей рівень включає в себе всі теоретичні концепції, що застосовуються до всіх або більшості наукових дисциплін;

III-й рівень - **конкретно-наукова методологія**, або рівень конкретно-наукової методології. Він являє сукупність методів, принципів дослідження і процедур, що застосовуються у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні;

ІV-й рівень - **технологічна методологія**, або рівень методик і техніки дослідження. Даний рівень становить сукупність методик і техніки дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання.

(**За матеріалами**: *Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – М., 1995*.):

Все уровни методологии находятся в определённой соподчинённости и образуют сложную систему.

*Философский уровень методологии* составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии наук о человеке, среди них: гуманизм, экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Следующий *уровень методологии – общенаучный*. В его основе лежат концепции, научные подходы и методы, применяемые во многих науках. Анализ – мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления.

*Синтез* – мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое. Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

*Сравнение* – установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями.

*Абстрагирование* – мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

*Конкретизация* – мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположна абстрагированию).

*Обобщение* – выделение в процессах и явлениях общих черт, позволяющее отображать и фиксировать свойства и отношения предметов независимо от частных условий их наблюдения.

*Моделирование* – исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

*Индукция и дедукция* – логические методы обобщения полученных эмпирическим путём данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

*Третий уровень методологии – конкретно-научный* – объединяет совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, и ориентирует исследователя на ряд подходов, среди которых основными для человековедческих наук являются системный, личностно-деятельностный, диалогический, культурологический и антропологический.

Парадигмальный путь развития науки предполагает определить:

* цели изучения (какие законы, закономерности, факты должны быть установлены);
* способы достижения этих целей (какие гипотезы должны быть сформулированы и каков их приоритет, каковы должны быть методы, аппаратура, приёмы обработки материала);
* систему критериев оценки соответствия всех компонентов исследования требованиям парадигмы (математико-статистические критерии, критерии валидности, надёжности).

Смена парадигмы предполагает, тем не менее, преемственный характер объяснительных принципов науки.

*Принципы объяснения* – основополагающие положения, предпосылки или концепции, применение которых позволяет содержательно описывать предполагаемые свойства и характеристики объекта исследования и на основании общенаучного метода строить процедуры для получения эмпирического материала, его обобщения и интерпретации.

*Принцип взаимодействия и развития*. Взаимодействие и развитие – два неразрывных аспекта взаимного влияния объектов, неизбежного в силу пространственно-временной структуры мира. Свойства целостности, структурное разнообразие, эффекты развития, формирование нового получают объяснение на основе этого фундаментального принципа. Неразделимость взаимодействия и развития проявляется в том, что взаимодействие возможно только как развитие, а развитие – это «способ существования... взаимодействующих систем, связанный с образованием качественно новых... структур... за счёт развивающего эффекта взаимодействия». Структуры, с этой точки зрения, представляют собой фиксированные этапы развития систем.

Важно выделение как самого процесса взаимодействия и развития, так и продуктов этого процесса – структур, фиксирующих информационные модели совершившихся взаимодействий.

Принцип взаимодействия и развития получил выражение в фундаментальной концепции эволюции. Эволюция – это процесс накопления изменений в структуре взаимодействующих объектов и увеличения их разнообразия во времени. Вопреки распространённой точке зрения эволюционная теория не является собственно биологической, она была сформирована и развивалась как междисциплинарная и общенаучная. Согласно этой теории эволюционируют физические, биологические и социальные системы, биогеоценозы, планетные системы, галактики и Вселенная в целом.

Эволюция как процесс порождения нового необратима. Обратимость требовала бы бесследного исчезновения структур, зафиксировавших этапы развития. Эволюция лежит в основе феномена необратимости времени. В процессе эволюции у живых организмов формируются специализированные структуры, фиксирующие модели совершившихся взаимодействий, накопленных как в истории вида, так и в уникальной индивидуальной истории взаимодействий с миром. Компоненты таких структур представляют модели именно целостных взаимоотношений организма с миром, которые не могут быть сведены к отдельным их аспектам:

* + ни к объектам как таковым (атрибутивный аспект);
  + ни к воздействиям на них (операциональный аспект);
  + ни к воздействиям объектов на организм (стимульный аспект);
  + ни к цели воздействия (интенциональный аспект);
  + ни к результату взаимоотношения (прагматический аспект).

Рассматриваемые далее принципы непосредственно вытекают из принципа взаимодействия и развития (в дальнейшем – принцип взаимодействия) и являются различными формами его конкретизации.

*Принцип детерминизма.* Согласно этому принципу, всё существующее возникает, видоизменяется и прекращает существование закономерно. Детерминация, или причинность, – генетическая связь явлений, порождение предшествующим (причиной) последующего (следствия). Принцип детерминизма имеет прямое отношение к принципу взаимодействия в отличие от иных типов закономерностей, связывающих явления, например корреляций (этот тип отношений проявляется в совместной, согласованной вариации переменных и не отражает ни источник, ни направленность влияний, определяющих связь между ними).

Причинная (каузальная) связь асимметрична – она приводит к порождению нового и как процесс развития необратима. Именно отношение генерации, порождения между причиной и следствием является отличительной чертой причинно-следственной связи, тогда как их последовательность во времени – лишь результат такого отношения. Важно отметить, что причинно-следственные отношения могут быть установлены лишь в эксперименте.

Для круга дисциплин, исследующих человека, важную роль играет такое явление, как целенаправленность, т. е. направленность на достижение результата или заранее предполагаемого события. Существует традиция объяснения этого явления через специальные виды детерминации, например целевой детерминации, или детерминизма типа обратной связи.

Следует различать принцип детерминации как реализации отношения порождения (детерминация лежит в основе развития, возникновения новых объектов, явлений и их свойств) и концепцию детерминизма, при помощи которой описывают взаимодействия объектов в классической механике. Механический, или линейный, детерминизм не обладает таким важнейшим свойством, как необратимость во времени, поскольку классическая механика, изучая статику или динамику объектов и их взаимоотношений, не обладает теоретическим аппаратом для описания их развития и эволюции.

Однако представление о цели (будущем состоянии среды) как о причине противоречит тому, что цель будет достигнута в результате целенаправленного действия на среду, и в данной паре событий является следствием. Порядок причины и следствия в этих случаях инвертирован, что приводит к очевидному временному парадоксу. Парадокс легко разрешается, если направленность на цель понимать не как влияние будущего на прошлое, а как реализацию моделей совершившихся ранее целостных взаимодействий, зафиксированных в специальных структурах.

В конце ХIХ – начале XX в. основные психологические школы и направления принимали идею механического, линейного детерминизма в качестве объяснительного принципа. Д. Н. Узнадзе подверг критике такое использование этой идеи, которую он обобщил в форме постулата непосредственности. Согласно этому постулату, психические явления, включая феномены сознания, являются следствием воздействий объективного мира.

Именно предполагаемая жёсткая связь причин и следствий в механических линейных каузальных взаимоотношениях внутреннего (психического) и внешнего (объективного мира) позволяла использовать постулат непосредственности как обоснование познаваемости психики. Известны частные формулировки постулата непосредственности, например предложенный В. Вундтом принцип замкнутой каузальности психики, согласно которому психические следствия вытекают из психических же причин.

Содержательная критика этого постулата показала, что введение промежуточных переменных, например таких, как познавательные схемы (в версии когнитивного бихевиоризма) или представление о том, что культура является фактором, опосредствующим влияния объективного мира на психику, не отменяет постулата, поскольку суть непосредственности состоит в принятии именно механической линейной версии детерминации, неприменимой для объяснения развивающихся, целостных объектов.

*Принцип целостности*. Этот принцип применяется для объяснения таких свойств объектов, как сохранение их идентичности при вариации частных характеристик в достаточно широких пределах (например, сохранение идентичности личности на протяжении её развития); приобретение качественно новых свойств в процессе взаимодействия (например, формирование психики в эволюции живых организмов); несуммируемость свойств частей в свойства целого (известный афоризм: целое не равно сумме своих частей) и т. п.

В истории науки существовали различные версии отношения к феноменам этого круга: от обоснования отрицания рассматриваемых свойств (элементаризм, редукционизм и др.) до признания целостности первичным началом, мистифицирующим суть явления (холизм).

Элементаризм (атомизм) – механистическая версия принципа целостности, предполагающая составленность целого (системы) из элементов и возможность разложения системы в набор (несвязное множество) исходных элементов. Такая трактовка целостности находится в противоречии с принципами взаимодействия, системности, субъектности и др.

Редукционизм (от лат. reductio – снижение, сведение) – принцип, по сути отрицающий целостность объектов. Редукционизм объясняет свойства объектов и явлений через наиболее простые процессы и свойства, лежащие в основе объясняемого.

Редукционистское объяснение может быть дано через свойства нижележащего уровня, через редукцию вниз (например, как объяснение феноменов восприятия через морфологические свойства нейронов зрительной коры) и через редукцию вверх (например, как объяснение этих же феноменов с использованием понятий социологии и культурологии). Такие объяснения основываются на произвольно выделенных свойствах объекта исследования.

Холизм (от греч. – целый) – версия принципа целостности, постулирующая невыводимость свойств целого из свойств компонентов и признающая целостность первичным, не сводимым ни к чему началом. Заметим, что принцип системности также исходит из того, что целостность объектов является их неотъемлемым качеством, но объясняет их на основе принципов взаимодействия и детерминизма.

Конкретно-научный аспект целостности подчёркивается в формулировке принципа целостности как принципа системности. Согласно этому принципу, свойство целостности присуще особому классу объектов – системам. По определению П. К. Анохина, «система – это множество элементов (компонентов), обладающих генетической общностью, отношения которых носят характер взаимосодействия для обеспечения определённого взаимоотношения с миром». Система формирует и воспроизводит адаптивные взаимоотношения с окружающей средой, которые обеспечивают её развитие, т.е. сохранение, воспроизведение, видоизменение и т. д.

Описать конкретную систему позволяют:

1. репертуар – всё множество моделей взаимодействий, которые идентифицируют по полезным приспособительным результатам (продуктам взаимодействия);
2. структура – относительно устойчивое единство компонентов системы и их взаимоотношений.

Целостность системы как структуры, фиксирующей модели взаимоотношений с миром, обеспечивается общностью происхождения её компонентов, их общей эволюцией. Результат, достигаемый при актуализации любого взаимодействия из множества аккумулированных, имеет адаптивное значение для всего организма в целом.

*Принципы системности и взаимодействия* служат обоснованием концепции системогенеза. Эта концепция противостоит концепции развития как органогенеза и описывает развитие организмов как процесс формирования и усложнения систем. Определённая система формируется как общность компонентов различной анатомической принадлежности, совокупная активность которых обеспечивает достижение важного для жизнедеятельности индивида результата.

Степень онтогенетической зрелости конкретного органа соответствует количеству систем, для обеспечения которых происходила дифференциация (специализация) его морфологических компонентов. С этой точки зрения органы представляют собой множества морфологически фиксированных этапов развития взаимоотношений организма с окружающей средой. Научение, приобретение знаний, формирование структуры субъекта реализуются как процессы системогенеза.

Редукционизм – принцип, объясняющий свойства объектов и явлений через наиболее простые процессы и свойства, лежащие в основе объясняемого.

Элементаризм – принцип, предполагающий составленность целого из элементов.

Холизм – принцип, постулирующий невыводимость свойств целого из свойств компонентов и признающий целостность первичным началом.

*Принцип активности*. В основе феномена активности лежит возможность реализации (актуализации) моделей накопленных взаимодействий. Как пишет Я. А. Пономарёв, «активность может быть понята как эффект аккумулированных взаимодействий». Пространственно-временные и содержательные характеристики активности определяются соответствием свойств реализованных в прошлом взаимодействий, фиксированных в специализированных структурах, целям, достижение которых актуально, характеристикам ситуации, в которой цель будет достигаться, и средствам, которые будут использоваться. Активность обеспечивает непрерывность развития.

Следует различать понятия активности и действия: активность – феномен актуализации фиксированного ранее целостного цикла взаимоотношения, а действие – лишь один из аспектов описания такого цикла.

Противостоящее принципу активности представление о реактивности организмов также основывается на приписывании абсолютного значения одному из аспектов описания взаимодействия, а именно – влиянию со стороны внешних объектов. Реализующаяся активность мотивирована структурами, аккумулировавшими модели взаимодействий, т. е. субъектом, и характеризуется как предметная по целям и результатам (продуктам) активности.

*Принцип субъектности*. Фиксация информационных моделей взаимодействий приводит к формированию структур, сохраняющих всё многообразие произошедших взаимодействий с миром. Такая структура уникальна, поскольку история её формирования индивидуальна, способна к саморазвитию, обладает активностью и является её источником, целостна (в соответствии с принципами взаимодействия, детерминизма, системности и активности). Перечисленные свойства позволяют охарактеризовать такую структуру как субъект взаимодействия.

Субъектами могут быть любые живые системы, которые способны к фиксации и воспроизведению информационных моделей взаимоотношений с миром: животные и человек, индивиды и социальные группы. В зависимости от аспекта рассмотрения взаимодействия могут быть выделены субъекты предметной деятельности, межличностных отношений, социальных отношений. Наиболее новые в истории становления субъекта социальные взаимоотношения реорганизуют и подчиняют другие виды отношений субъекта с миром. Социальные по своему происхождению речь, сознание, способность к рефлексии являются неотъемлемыми характеристиками человека как субъекта социальных отношений.

Следует отличать общепсихологический принцип субъектности от феноменов субъективности, непосредственной представленности субъективной реальности каждому из нас. Возможность осознавания некоторых аспектов целостных взаимоотношений с миром присуща субъекту именно социальных отношений.

*Принцип реконструкции*. Структуры, которые аккумулируют модели взаимодействия с миром (субъект) и процессы их актуализации (т. е. приведение этих структур в активное состояние), недоступны непосредственному изучению. Как правило, их обозначают как внутренние, или скрытые, в отличие от феноменов внешнего, наблюдаемого поведения.

Формулируя своё познавательное отношение к этим структурам и процессам, исследователи выдвигали предположения о их доступности самонаблюдению (эмпирическая психология, интроспективная психология) или выводили их за рамки исследования (бихевиоризм).

Более продуктивными оказались формулировки проблемы, которые предполагали существование некоторого подобия между наблюдаемыми характеристиками поведения и деятельности, с одной стороны, и характеристиками скрытых психологических структур и процессов – с другой. На основе этой гипотезы были сформулированы положения о единстве поведения и психики, сознания и деятельности, которые исходят из общности строения доступных (внешних) и скрытых (внутренних) процессов и продуктов взаимодействия.

При такой постановке проблемы остаётся нерешённым вопрос о границе между внешним и внутренним: она условна, произвольна и ситуативна, поскольку зависит как от теоретической позиции исследователя, так и от его обеспеченности аппаратурой.

Так, понимание поведения как реальности, доступной наблюдению, расплывчато, неопределённо и приводит к парадоксам: использование аппаратуры включает в этот круг, например активность мышц и отдельных их волокон, точно соответствующую активности мотонейронов спинного мозга. Если не определена граница между внешним и внутренним, то и сами понятия внешнего и внутреннего оказываются неопределёнными, и задача выявления отношения подобия между ними становится неразрешимой.

Принцип реконструкции, вытекающий из принципов взаимодействия, детерминизма, целостности, активности и субъектности, позволяет снять проблемы как выделения внешнего и внутреннего, так и определения границы между ними. Так как развивающееся взаимодействие всегда целостно, то различные аспекты рассмотрения этого взаимодействия с необходимостью являются согласованными, т. е. между ними, по определению, существуют отношения подобия.

Общая идея принципа реконструкции состоит в определении отношений подобия между различными составляющими всегда целостного взаимодействия, часть которых доступна для оценки при помощи исследовательских процедур, а часть может быть только реконструирована на основе этих оценок.

Согласно этому принципу, на основе эмпирических оценок одних компонентов взаимодействия (например, временных характеристик поведения, продуктов деятельности, электрической активности мозга и мышечной активности) могут быть реконструированы характеристики других компонентов взаимодействия (структур аккумулированных моделей взаимодействий и процессов их формирования, реорганизации и актуализации).

Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как проблемы системного подхода или моделирования.

*Технологический уровень методологии* составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит чётко выраженный нормативный характер.

В целом методология указывает, как именно осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

Отдельная проблема – регулирование научного познания, которое осуществляется на основе общечеловеческих норм и ценностей, разделяемым научным сообществом. Система общечеловеческих ценностей, прежде всего, моральных приоритетов, делает возможным существование научного сообщества по общим законам, как единого целого, несмотря на различные методологические основания, предписывает всем членам научного сообщества образцы поведения и границы приемлемого и неприемлемого в научной деятельности .

Методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або у прескриптивній (нормативній) формі.

**Дескриптивна форма** методологічного знання, або дескриптивна методологія, - це *вчення про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання*; орієнтир в процесі нових досліджень; *ретроспективний (звернення до минулого) опис реалізованих процесів наукового пізнання*.

**Прескриптивна форма** методологічного знання, або прескриптивна методологія, - це *вчення про регуляцію діяльності наукового пізнання*; *нормативний компонент методології, пов'язаний з конституцією і розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності*.

**ІІ.** *Перед соціальної педагогікою у зв'язку з парадигмою нової реальності стоять наступні найбільш важливі питання:*

1. Які основні позиції займає соціальна педагогіка в системі парадигми науки на межі третього тисячоліття?

2. Як співвідношення "рубежу століть" науки і культурно-історичного рубежу визначає логіку процесів соціальної педагогіки?

3. Які системні, характеристики придбала парадигма знання соціальної педагогіки?

4. Що в соціальній педагогіці включають базові поняття?

5. Що є об'єктом соціальної педагогіки та які межі її теорії пізнання?

6. Куди буде спрямовано подальший розвиток соціальної педагогіки?

7. Що буде являти собою соціальна педагогіка в XXI столітті?

**ІІІ. Психологічна картина «Образу людини».**

Філософська картина світу є безглуздою без відповідної картини людини в цьому світі. Саме тому тут головною є *проблема образу людини* як цілісного феномена з макро-характеристиками: індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність. При цьому людина має власну філософську та життєву концепцію, стратегію, відповідно до яких вибудовує свій життєвий шлях. Саме тут позначається людина і головний перетин наукових інтересів, як соціальної педагогіки, так й інших наук. Для конструктивного вирішення спільних проблем залучається конструктивний потенціал таких образів людини, як "людина, яка відчуває" (інтроспективна психологія), "людина-потреба" (психоаналіз З.Фрейда), "людина-стимул-реакція" (поведінкова психологія), "людина - діяч "(С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.), "Людина-цілісний феномен" (В.М. Бехтерєв, Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодалев та ін.) Та ін.

Залежно від того, який образ людини залучається (обрано), функціонують так звані наукові психологічні школи, школи-напрямки. В основі наукової школи лежить ідея про "клітинку", "одиничку" психіки, досліджуючи яку можна розкрити велику таємницю Душі.

У якості "одиниці" в різних психологічних школах використовуються відчуття (асоціативна психологія), фігура-фон (гештальтпсихология), реакція, рефлекс (реактологія, рефлексологія), установка (школа   
Д.Н. Узнадзе), поведінковий акт (біхевіоризм), оборотні операції (школа   
Ж. Піаже), значення, переживання (школа Л.С. Виготського), предметна діяльність (школа О.М. Леонтьєва), орієнтовна основа діяльності (школа   
П.Я. Гальперіна), дія, акт відображення (школа С.Л. Рубінштейна) та ін.

**ІV. Філософські засади соціальної педагогіки.**

У теперішній час одночасно існують різні **філософські засади соціальної педагогіки**, серед яких наукові учіння філософії, а саме:

**Діалектичний матеріалізм**

Зароджуючись в 40-ті роки XIX ст. як філософське вчення про найбільш загальні закони руху і розвитку природи, суспільства і мислення (пізнання, свідомості) - *діалектичний матеріалізм* - отримав широке поширення в XX в. Найбільш великі його представники К. Маркс і Ф. Енгельс поширили матеріалізм на розуміння історії суспільства, обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні, органічно поєднали матеріалізм і діалектику.

*Основні положення його наступні:* матерія первинна, а свідомість вторинна; вона виникає в результаті розвитку матерії (мозку людини) і є його продуктом (принцип матеріалістичного монізму); явища об'єктивного світу і свідомості причинно обумовлені, оскільки взаємозалежні (принцип детермінізму); всі предмети і явища перебувають у постійному русі, розвиваються і змінюються (принцип розвитку).

У філософії існує три види монізму:

1. Ідеалізм, феноменалізм, ментальний монізм стверджують, що єдиною реальністю є ідеальне, матеріальна дійсність породжується активністю деяких ідеальних форм (людської свідомості або Бога). У такому напрямі слідує філософія Гегеля (теза «Абсолютна ідея»).

2. Нейтральний монізм стверджує, що ментальне і матеріальне може бути зведене до якоїсь третьої субстанції або енергії.

3. Фізикалізм або матеріалізм стверджує, що єдиною реальністю є матеріальне; ментальне або духовне зводиться до матеріального.

*До основних законів матеріалістичної діалектики відносяться*: закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення-заперечення.

*Діалектико-матеріалістична соціальна педагогіка* виходить з того, що особистість є об'єкт і суб'єкт суспільних відносин. Її розвиток детерміновано зовнішніми обставинами і природною організацією людини. Виховання здійснюється суспільством і державою в створюваних для цього організаціях. У цьому випадку ми маємо справу з соціальним, або суспільним, вихованням, яке являє собою складний соціальний процес, що має історичний і класовий характер.

У соціальній педагогіці виразно проявляються закони матеріалістичної діалектики.

*Соціально-педагогічний процес носить яскраво виражений суперечливий характер, що є відображенням діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей.* Суперечності виникають і проявляються там, де спостерігається відставання практичної соціальної педагогіки від вимог життя; там, де виявляється невідповідність традиційних, застарілих уявлень, поглядів, концепцій, підходів змінених умов соціального розвитку та більш складних вимог життя до особистості, що формується.

Яскравий приклад суперечливості розвитку носить сам *процес соціалізації, соціального виховання.* Людина не тільки суб'єкт і об'єкт соціалізації. Вона може стати і її жертвою. У цьому і полягає одне з найважливіших внутрішніх протиріч процесу та результату соціалізації. Успішна соціалізація передбачає, з одного боку, ефективну адаптацію людини в суспільстві, а з іншого боку – здатність певною мірою протистояти суспільству, а точніше – частині тих життєвих колізій, які заважають розвитку, самореалізації, самоствердження людини. *Таким чином*, можна констатувати, що в процесі соціалізації закладений внутрішній до кінця нерозв'язний конфлікт між ступенем ідентифікації людини з суспільством і ступенем відособлення її в суспільстві. Іншими словами, *ефективна соціалізація передбачає* певний баланс між ідентифікацією з суспільством і відокремленням у ньому. Людина, яка повністю адаптована в суспільстві і не здатна в якійсь мірі протистояти йому, тобто конформіст, може розглядатися як жертва соціалізації. У той же час людина, не адаптована в суспільстві, також стає жертвою соціалізації – дисидентом, правопорушником або ще якось відхиляється від прийнятого в цьому суспільстві способу життя. Будь-яке модернізоване суспільство тією чи іншою мірою продукує обидва типи жертв соціалізації. Демократичне суспільство продукує жертви соціалізації в основному всупереч своїм цільовим установкам. У той час як тоталітарне суспільство на ділі цілеспрямовано продукує конформістів і, як побічне – неминучий наслідок, осіб, що відхиляються від насаджуваних у ньому норм.

*У соціально-педагогічному процесі чітко проявляється дія закону переходу кількісних накопичень у якісні зміни.* Всі інтегровані особистісні характеристики являють собою результат поступового накопичення, нарощування кількісних змін. Соціально-педагогічні впливи не відразу виявляють свою результативність, а лише по закінченню певного часу, в результаті багаторазово повторених дій, вправ будь-яка якість проявляється як стійке особистісне новоутворення.

В цілому ж сам *процес розвитку людини і є процесом кількісних і якісний змін в організації людини*. Результат *розвитку* – становлення людини як біологічного виду і соціальної істоти. Біологічне в людині характеризується фізичним розвитком, що включає в себе морфологічні, біохімічні, фізичні зміни. А соціальний розвиток знаходить вираз у психологічному, інтелектуальному зростанні. Якщо людина досягає такого рівня розвитку, який дозволяє вважати її носієм свідомості та самосвідомості, здатною "на самостійну перетворюючу діяльність, то таку людину називають особистістю. Людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі розвитку. Як особистість людина формується в соціальному середовищі шляхом цілеспрямованого і продуктивного виховання. Розвиток людини – це дуже складний, тривалий і суперечливий процес. Вивчаючи людський розвиток, дослідники встановили ряд важливих залежностей, що виражають закономірні зв'язки між процесом розвитку і його результатами, з одного боку, та причинами, що впливають на них, з іншого.

У вітчизняній соціальній педагогіці і психології відчутних результатів у цій області домоглися П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк,   
С.Л. Рубінштейн, А.Р. Лурія. Помітний слід у вченні про розвиток залишили зарубіжні вчені-дослідники Л. Термен, Е. Геккель., Ф. Мюллер, І. Шванцара. Вони здійснили найбільш повну на сьогоднішній день спробу відповіді на основне питання про закономірності розвитку людини-особистості: *чому різні люди досягають різного рівня розвитку*, *від яких умов залежить цей процес і його результат?*

Їхні відповіді такі:

 розвиток людини детерміновано внутрішніми і зовнішніми умовами. До внутрішніх умов відносяться фізіологічні та психологічні властивості організму. Зовнішні умови – це оточення людини, середовище, в якому вона живе і розвивається;

 у процесі взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємини, що в свою чергу призводить до чергової зміни. І так без кінця. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного буває різним в різних формах прояву життєдіяльності особистості і на різних ступенях її розвитку;

 зв'язок природних умов і форм людського розвитку виражає біогенетичний закон, відкритий Е. Геккелем і Ф. Мюллером. Згідно з цим законом, онтогенний (індивідуальний) розвиток являє собою коротке і швидке повторення (рекапітуляцію) філогенії (розвитку виду). Маються на увазі ті повторення основних стадій розвитку виду, які спостерігаються у розвитку зародка;

 процес і результат людського розвитку детермінується спільним впливом трьох генеральних факторів – спадковості, середовища і виховання (Й. Шванцер). Базу позначених факторів утворюють вроджені і успадковані схильності, які позначаються узагальнюючим терміном "спадковість". Вроджені і успадковані схильності розвиваються при впливі головних зовнішніх впливів - середовища і виховання. Взаємодія названих факторів може бути або оптимальним, або при переоцінці одного або іншого зовнішнього доданка негармонійним. Також можливо, що успадкована або вроджена база недостатньо розвивається як середовищем, так і вихованням;

 жоден фактор не діє самостійно, результат розвитку залежить від їх узгодженості;

 людина стає особистістю тільки в процесі соціалізації, тобто спілкування, взаємодії з іншими людьми; поза людського суспільства духовний, соціальний, психічний розвиток відбуватися не може;

 вплив спадковості і середовища коригується вихованням; виховання – головна сила, здатна дати суспільству повноцінну особу; його ефективність полягає в цілеспрямованості, систематичності і кваліфікованому керівництві. Слабкість виховання в тому, що воно ґрунтується на свідомості людини і вимагає її участі, в той час як спадковість і середовище діють несвідомо і підсвідомо. Але, з іншого боку, сила виховання в тому, що воно є стимулом саморозвитку особистості. У цьому сенсі вихованням можна домогтися багато чого, але повністю змінити людину не можна (в долю людей виховання вносить різну лепту – від самої незначної до максимально можливої). Завдання виховання полягає в тому, щоб створити "зону найближчого розвитку", яка в подальшому перейшла б у "зону актуального розвитку" (Л.С. Виготський), тобто формує особистість виховання, яке веде за собою розвиток, що орієнтується на процеси, які ще не дозріли, але перебувають у стадії становлення;

 вплив на розвиток спадковості, середовища і виховання доповнюється ще одним важливим чинником – діяльністю особистості, під якою розуміється все різноманіття занять людини, все те, що вона робить. У процесі діяльності відбувається цілісний розвиток особистості людини, формується її ставлення до навколишнього світу. Щоб діяльність призвела до формування спроектованого образу особистості, її потрібно організувати і розумно спрямувати. У цьому найбільша складність практичного виховання. Тут очевидним є прямий зв'язок між результатами розвитку та інтенсивністю діяльності. Це ще одна загальна закономірність розвитку: чим більше працює людина в певній галузі, тим вище рівень його розвитку в цій галузі. Межі дії зазначеної закономірності визначаються здібностями, віком, інтенсивністю і організацією самої діяльності;

 у людському розвитку проявляються загальне і особливе. Загальне властиво всім людям певного віку, особливе відрізняє окремої людини. Особливе в людині називають індивідуальним, а особистість, з яскраво вираженим особливим, ‒ індивідуальністю. Індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис особистості, які помітно відрізняють дану людину від інших людей (тут "працює" постулат: "кожна людина – єдина і неповторна у своїй індивідуальності");

 виникнення індивідуальних особливостей (різних) пов'язано з тим, що кожна людина проходить свій особливий шлях розвитку, набуваючи на ньому різні типологічні особливості вищої нервової діяльності. Чи повинні в соціально-керованій діяльності враховуватися ці особливості? Серед фахівців є серйозні розбіжності. Перша точка зору: масова школа не може і не повинна враховувати індивідуальність, пристосовуватися до кожного окремого індивіда. У цьому сенсі однозначно висловлювався великий філософ-діалект Гегель. Своєрідність людей не слід цінувати занадто високо. Тут доводиться піклуватися про те, щоб діти відвикли від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали результати загальної освіти. Тільки це перетворення душі складає загальне виховання. Вітчизняна соціальна педагогіка стоїть на інших позиціях – виховання повинно максимально спиратися на індивідуальність, індивідуальний підхід як важливий принцип педагогіки, що полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому знанні рис її особистості та умов життя.

В цілому ж сам процес виховання стосовно до людини і є процесом кількісних і якісних змін в організації людини.

*Перехід кількості в якість відбувається за механізмом заперечення*, тобто діалектичного "зняття", збереження істотних властивостей і ознак на наступних етапах розвитку. Наочним прикладом періодичних діалектичних знять є перехід від одного етапу соціалізації до іншого, де зняття забезпечується переходом до нового виду діяльності, в якій і вирішуються характерні для того чи іншого віку протиріччя. Розвиток особистості від одного етапу соціалізації до іншого – стрибкоподібний процес із незмінним поверненням назад, перервами поступовості.

*(***За матеріалами навчального посібника**: *Методология и методы социально-педагогических исследований / Авт.-сост.: С.Я. Харченко, Н.С. Кратинов, А.Н. Чиж, В.А. Кратинова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 249 с.)*

В реальном социально-педагогическом процессе "работают" и диалектические категории, которые выполняют самостоятельные познавательно-преобразовательные функции.

КАТЕГОРИЯ СУБЪЕКТА. Является центральной как на философском, частнонаучном, так и чисто практическом уровнях. Она раскрывает качества активности человека, являет его место и роль в мире, способность к деятельности, самостоятельности, самоопределению и развитию.

*Теоретическая концепция современного подхода к субъекту исходит их двух положений.*

1. Понятие субъекта – это специфический способ организации, где под организацией предполагается качественная определенность, специфическая целостная система (С.Л. Рубинштейн). Биологические способы организации объективны и не могут быть изменены, их совершенствование связано с длительными периодами эволюции. Но специалист-управленец по своей природе как субъект обладает уникальной способностью изменять или предлагать различные способы организации по отношению к объективно существующим. С теоретической категорией субъекта связано появление некоторого пространства, образованного двумя, а не одним, полюсами, - от реального, часто совершенно неоптимального до идеального, оптимального способа организации. Активность субъекта, целенаправленный характер которой представляет деятельность, в том числе профессиональную, развивается именно в этом пространстве - от наличного, реального (или, скажем, совершенно, деструктивного) способа организации к идеальному, оптимальному. Социальный педагог, став субъектом, постоянно решает задачу совершенствования и в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача.

2. Характерной особенностью субъекта является то, что его сущность связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением противоречий. Субъект сам представляет собой некоторую, никогда не совпадающую систему, относительно той, которая философски определяется как объект, а иначе - как объективная реальность, как социальная, жизненная, социально-педагогическая и любая другая реальность. Активность субъекта связана и проявляется в постоянном разрешении противоречия между той сложной живой системой, которую представляет он сам, и объективными, прежде всего, условиями профессиональной деятельности. В полной мере субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что разрешает противоречие между своими потребностями, возможностями, условиями их удовлетворения.

Потребности, безусловно, предметны. Но из этого не вытекает то, что предмет тем самым дан субъекту. В порядке разрешения этого противоречия субъект и вырабатывает определенный способ организации.

Категории "часть" и "целое" ориентируют на преодоление функционализма, на учет того, что отдельные социально-педагогические воздействия не оказывают должного влияния на процесс социализации личности.

Категории "общее", "особенное" и "единичное" требуют диалектического единства общечеловеческого, национального и индивидуального в социальном воспитании, а также тщательного учета специфических условий функционирования той или иной социально-педагогической системы.

Эти категории вскрывают то обстоятельство, что социальная педагогика, объектом которой выступает социальное воспитание, - явление глобальное, она характеризует то общее, что имманентно присуще стране. На уровне того или иного региона - она уже особенное, ибо окрашена национальным и этническим, производственным и демографическим своеобразием, различные нравственные нормативы действуют более жестко, влияя и на цели, и на содержание, и на технологию социальной педагогики. Наконец, есть и функционирует уровень единичного, испытывающий влияние общего и особенного, но присущий данному микросоциуму.

Само социальное воспитание - важнейшая, но не единственная часть и направление воспитания вообще. Его содержание, цели, средства и результаты органически переплетаются с другими компонентами и направлениями воспитания человека вообще, но вместе с тем имеет свою специфику. Интегрированным результатом социального воспитания является социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром, другими людьми. Социальность не синоним общественного, последнее шире по своему содержанию и выражает чаще всего типологическую характеристику природы социальности. Социальность не тождественна и коллективности, которая в виде способности к сотрудничеству также содержится в первой, но не исчерпывает ее содержания. Социальность выражает единство личного и коллективного, общественного и индивидуального, важным компонентом которого является субъективность, понимаемая как способность человека быть источником собственной активности и творческого отношения к общественному бытию, к жизни других людей. Как вид общения социальность также не сводится и к коммуникации и информации, она не ограничивается трансляцией социального опыта и установлением контактов с другими людьми. Она носит четкий интенциональный (преднамеренный, целенаправленный) характер, т.е. вместе с развитием социальности человек получает способность к социальному саморазвитию и самовоспитанию, ибо не укладывается в схему адаптации-интеграции, которая несет печать пассивного поведения личности в обществе.

Категория "мера", прежде всего, вводит в социально-педагогическую теорию и практику принцип оптимальности, меры в выборе методов, форм и самих педагогических воздействий. С категорией меры самым непосредственным образом связано явление педагогического такта.

За взаимосвязанными категориями "сущность" и "явление" стоит необходимость тщательного анализа социально-педагогических фактов в контексте целостной действительности с тем, чтобы дойти до сути, не ошибиться в выборе мер социально-педагогического воздействия.

"Единство содержания и формы" требует поиска адекватных форм реализации содержания тех или иных видов социально-педагогической деятельности.

Категория "необходимость" приковывает внимание к поиску и четкому следованию закономерностям функционирования социально-педагогического процесса. Категория "случайность" проявляется и в феномене побочных результатов социально-педагогического воздействия, и в явлении стохастичности (непредсказуемости) социально-педагогических влияний, в соответствии с которым одно и то же действие заведомо предполагает вариативность ответных реакций воспитанников и множества путей решения одной и той же социально-педагогической задачи.

Категория "время" имеет также свое специфическое значение в социальной педагогике: педагогическое время не тождественно его астрономическому исчислению.

(**Матеріали за підручником для студентів ВНЗ**: *Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования. – М, 1993.*)

**ФИЛОСОФИЯ ХОЛИЗМА**

В основу философии холизма положены следующие методологические позиции:

1. Отказ от устаревшей механической картины мира, основанной на непосредственном чувственном опыте и классической логике. Основа природы, по современным представлениям, больше не является только "объективным миром". Она - неделимая триада, состоящая из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеракции.

2. Признание новейших представлений о природе как крайне дифференцированной квантовой действительности и теории саморегулирующихся открытых макросистем. Эти системы не носят детерминированного характера, но в них постоянно воспроизводится строгий порядок в соответствии с действующими законами.

По современным представлениям природа обладает парадоксальным антиномическим свойствам ("как..., так и ..."), включающим сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия, например, порядка и хаотических устойчивостей, случайности и необходимости. Этот антиномный подход в философии холизма ставится выше, чем диалектический. Считается, что последний недостаточен для глубокого научного анализа. Диалектический подход опирается на схему Вселенной или Универсума (в том числе и человека), представимую со структурой, сходной функционально с принципами часового механизма и состоящую из набора детерминированных условиями, взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, т.е. суммы отдельных частей. В теории диалектики признается борьба противоположностей, переход количества в качество, но при этом требуется ликвидация, преодоление противоречий, что влечет за собой исчезновение антиномий. Антиномный же подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним.

3. Модель новой саморегулирующейся "творческой" картины мира дает целостное представление о природе, охватывает и все социальные сферы жизни. Ибо в понятие "природа" включается всесторонняя взаимосвязь всех материальных, энергетических и информационных феноменов, включая субъективно-объективные отношения.

4. Пути выхода из современного кризиса, охватывающего все сферы общественной жизни и поставившего на грань уничтожения само существование человека, находятся, в том числе и в плоскости создания холистической школы. В рамках этой школы должны быть преодолены такие фундаментальные методологические ошибки прошлого, как отсутствие целостности в понимании основ человеческой цивилизации, естественнонаучного знания (физической картины мира и человека).

5. В качестве главной цели концепция "целостной школы" предусматривает воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности. А это означает установление разнообразных горизонтальных и вертикальных связей школы с окружающим социумом, что и является критерием ее целостности.

В качестве важнейшего компонента педагогического процесса рассматривается стремление самого учащегося к росту и развитию как живого существа. Школе надлежит помочь довести эту тенденцию всеми естественными средствами до оптимального ее выражения.

*Таким образом*, свои теоретико-методологические позиции авторы социально-педагогической школы холизма обосновывают философским принципом холизма (от греч. - целое), представлениями о существующих в природе универсальных творческих силах, обладающих потенциалом самоорганизации и созидающих эволюционным путем целостности во всех системах и процессах по сходным сценариям. Использование принципов холизма в социально-педагогической деятельности означает учет в ней динамической силы холистического процесса, т.е. эволюции природы, принципов ее самоорганизации, как в плане космологии, биологии, так и в плане культуры. Но при этом не ставится под сомнение человек как самостоятельно думающее и действующее существо. Меняется лишь акцент в его исследовании. Он переносится с анализа влияния процессов "реагирования" на проблемы самоорганизации.

**ПРАГМАТИЗМ** (от греч. "прагма" - дело). Как философское учение возникает на рубеже Х1Х-ХХ в.в. Предпосылками его возникновения были быстрые темпы развития науки, промышленности, техники.

Как философско-педагогическое направление выступает за сближение воспитания с жизнью, достижения целей воспитания в практической деятельности.

Основатели прагматической философии Ч. Пирс (1839-1914) и У. Джемс (1842-1910) претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главное понятие прагматической философии - "опыт", "дело" (от греч. "прагма"). Центральная ее идея: познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека; всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него. В этой связи объективного научного знания не существует.

Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог   
Дж. Дьюи (1859-1952). Он привел их в систему, которую предпочитал называть инструментальной. Ее основная суть:

школа не должна быть оторвана от жизни, обучение - от воспитания;

важнейшими принципами обучения и воспитания должен быть принцип развития активности личности, возбуждения интереса как мотива деятельности;

воспитание и обучение' осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел;

индивидуальный опыт личности - основа воспитательного процесса, целью воспитания является "самовыявление" данных индивиду от рождения инстинктов и склонностей;

человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами поведения и правилами. Он должен вести себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная им цель;

нравственно все то, что помогает достижению личного успеха.

В 60-е г.г. философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность. Причинами этого факта явились те обстоятельства, что прикладная направленность учебно-воспитательного процесса в соответствии с идеями Дж. Дьюи привела к снижению качества образования и воспитания. В условиях научно-технической революции (НТР) возникла потребность в людях с более твердыми и упорядоченными знаниями и принципами поведения. Это привело к пересмотру и модернизации классического прагматизма, который и возродился в 70-х годах ХХ ст. под флагом неопрагматизма.

**НЕОПРАГМАТИЗМ.** Методологические установки Дж. Дьюи были дополнены новыми принципами, приведены в соответствие с новыми тенденциями понимания воспитания как процесса социализации личности.

Главная сущность неопрагматической концепции воспитания сводится к самоутверждению личности (А. Маслоу, А. Комбе, Э. Кел-ли, К. Рожжерс,   
Т. Браммельд, С. Хук и др.). Данная позиция усиливает принцип и природу индивидуалистической направленности воспитания: окружающие личность люди, их мнения, общественные нормы и принципы не могут служить основанием для выбора личностью оснований своих действий вне самого себя, своих собственных размышлении и оценок. В основе такого выбора и оценок лежит полный произвол в оценках и поступках личности; в таком произволе находится источник активности личности и ее жизненного оптимизма. Неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики и получает все более широкое распространение в других странах Западного мира.

**ПОЗИТИВИЗМ.** Данное философское направление обусловлено своим появлением теми огромными открытиями, которые были сделаны в области химии, биологии на стыке ХГХ-ХХ в.в. Для его представителей, чаще всего крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. В рассматриваемой методологии истинным является то, что получено с помощью количественных методов. Наукой признается математика и естествознание, а обществоведение относится к области мифологии. С этой точки зрения такая наука, как социальная педагогика, наукой не является.

**НЕОПОЗИТИВИЗМ.** Философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных НТР, зародилось в недрах классического позитивизма на этических идеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта. Постепенно окрепло и получило широкое распространение на Западе. Оставаясь по своей сути позитивизмом, данное философское учение занимает видное место в современной философии. Отряд этого направления - крупные ученые в области физики, химии, математики. Яркий представитель философской школы неопозитивизма - Дж.Конант, известный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги "Американская средняя школа сегодня", "Подготовка американских учителей" и другие оказали большое влияние на педагогическую мысль Запада. В центре педагогических идей неопозитивистов находится критика социальных институтов воспитания, современной педагогики, в которой доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Выход из "педагогического тупика" лежит в области познания, а не воспитания. При этом в самом познании главное не знания, а методы их приобретения.

Главные положения педагогики неопозитивизма (П. Хере, Дж. Вильсон, Р.С. Питере, А. Харрис, М. Уорнок, Л. Кольберг и др.) сле¬дующие:

воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях НТР нуждается в рациональном мышлении, а не в идеологии;

система воспитания должна быть полностью гуманизирована, в этом находится ее главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми;

в основе воспитания лежит не чувственное освоение мира, а логика и убеждения; лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности воспитание сможет проявить значение фактора саморазвития личности.

Педагогика неопозитивизма не лишена плодотворных идей. Ее влияние ощущается в перестройке воспитательных систем и в нашей стране: поворот к гуманизации государственно-общественного воспитания. Поэтому нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется "новым гуманизмом", "сциенцизмом" (от англ. - наука).

**НЕОТОМИЗМ.** Религиозное философское учение, получившее свое название от имени католического богослова Фомы (Томы) Аквинского (1225-1274), который признавал разум как средство; необходимое для доказательства религиозных догм. В этом учении религия прославляется как вечная и главная философия, направляющая и человеческое бытие и воспитание.

К основным положениям философии неотомизма можно отнести следующие утверждения. Мир познаваем, но он делится на две субстанции: материальный мир и мир духовный. Материальный мир – низший ("мертвый мир"), который не имеет "сущности" и цели. Его познанием, изучением занимается наука, которая, собирая эмпирические данные, оказывается способной раскрыть сущность мира, поскольку она (сущность) определена Богом. Мир духовный – высший мир, - более богат, чем материальный, более благороден и имеет большую ценность. Это мир Бога, сотворенный для новой жизни. Отрицание Бога приводит к деструкции общества. Современный мир деструктивен. В нем наблюдается резкое падение нравственных устоев, царит жестокость, преступность, наркомания, алкоголизм и т.д. В таком падении нравов во многом виновата школа как основной институт социального воспитания, в которой господствует сплошной рационализм и забвение духовного. А именно в духовном находятся источники нравственности, любви, счастья, свободы и смысла человеческого существования, жизни. Потому вся система социализации личности должна быть направлена на развитие духовного стремления приобщиться к миру Бога.

Развернутое изложение педагогической концепции современного неотомизма, или католической педагогики, дал известный французский ученый-философ, глава неотомизма Ж. Мартен. К видным представителям педагогики неотомизма относят У. Каннингама, У. Макгакена (США),   
М. Казотти, М. Стефанини (Италия), В. фон Ловениха (Германия),   
Р. Ливигстона (Англия), Е. Жильсона (Франция) и др.

*Основные положения педагогики неотомизма* можно свести к следующему:

 человек обладает "двойственной природой"; он - единство материи и духа, а поэтому одновременно является и индивидом и личностью;

 как индивид человек - материальное, телесное существо, подчиненное всем законам природы и общества; как личность человек обладает бессмертной душой-органом "сверхсуществования", здесь он возвышается над всем земным и подчинен только Богу;

 наука бессильна определить цели воспитания, это может сделать только религия, знающая истинный ответ на вопрос о сущности человека, смысла его жизни; главное - душа, следовательно, воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала;

 цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротивлении Богу, который всех испытывает, но по-разному. Ближняя цель – христианское усовершенствование человека на земле; дальняя – забота о его жизни в потустороннем мире, спасении души;

 в процессе воспитания должны формироваться общечеловеческие добродетели: доброта, гуманизм, честность, любовь к ближнему, способность к самопожертвованию и т.п.; только эти качества могут еще спасти нашу несущуюся к самоуничтожению цивилизацию.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ.** Философия существования, переживания человеком своего бытия в мире; влиятельное философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Основные ее представители: Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер, К. Яспера (Германия),   
Ж. Сартр. А. Камю (Франция), Э. Брейзах, П. Тил-лих и другие. Ключевое понятие философии экзистенциализма – существование (экзистенция) - означает -индивидуальное бытие человека, погруженного в свое "Я". Такая установка предполагает и соответствующего отношения к миру -и человеку. Объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее "Я" каждого человека. Таким образом отрицается существование-объективного знания и объективных истин. Личность в современном мире деформирована, отчуждена, потеряла своеобразие. В связи с этим индивид должен творить себя сам, а цель социальных институтов воспитания заключается в том, чтобы научить вос¬питанника "творить-себя как личность, создавать себя".

Наиболее яркие представители *современной экзистенциальной педагогики* (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах – США, У. Баррей – Великобритания, М. Марсель – Франция, О.Ф. Больнов – Германия,   
Т. Морита – Япония, А. Феллико – Италия и другие) высказывают следующие *социально-педагогические идеи*:

 общество наносит колоссальный ущерб нравственной самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, ее поведения;

 теория воспитания не знает объективных закономерностей, их нет; кроме того, она претендует на всеобщность, а у каждого человека свое субъективное представление и видении мира, и человек сам творит мир таким, каким он хочет его видеть;

 самобытности личности особенно претит коллектив, который превращает человека в "стадное животное", нивелирует и подавляет его "Я";

 центром воспитательного воздействия является подсознание: настроения, чувства, импульсы, интуиция человека - это главное, а сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение;

 правила педагогической деятельности простые: меньше наставлять, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право в жизни идти своим путем, в меру отпущенных ему природой способностей; не упускай случая "вызвать очищающий бунт против самого себя" и т.д.

Рациональное зерно философии существования заключено в том, что она дает последней методологию индивидуализации образования и воспитания.

**БИХЕВИОРИЗМ** (от англ. - поведение) – психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке. У истоков классического бихевиоризма стоял видный американский ученый-философ и психолог Дж.Уотсон, который обогатил науку положением о зависимости поведения (реакции) от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы.

Необихевиористы (Б.Ф. Скиннер, К. Халл, Э. Голмен, С. Пресси и др.) дополнили его положением о подкреплении.

*Главные идеи необихевиоризма применительно к социально-педагогическому процессу* заключаются в следующем:

 для того, чтобы вызвать определенное поведение воспитанника, т. е: достичь заданного эффекта воспитания, нужно подобрать действенные стимулы и правильно их применить;

 процесс воспитания ориентируется на то, чтобы в стенах учебных заведений создать атмосферу напряженной умственной деятельности, управляемой с помощью рациональных алгоритмов, всемерно стимулировать индивидуальную деятельность, соперничество в борьбе за высокие успехи, воспитывать качества "индустриального человека": деловитость, организованность, дисциплинированность, предприимчивость и т.д.;

 электронно-вычислительная техника – важное средство в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса.